

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DECOLONIAL: PERSPECTIVAS E ENTRAVES NAS PRÁTICAS DE PATRIMONIALIZAÇÃO FEDERAL

EDUCACIÓN PATRIMONIAL DECOLONIAL: PERSPECTIVAS Y OBSTÁCULOS EN LAS PRÁCTICAS DE PATRIMONIALIZACIÓN FEDERAL

Átila Bezerra Tolentino¹

Resumo

Ao considerar que a trajetória e as práticas preservacionistas federais são fortemente marcadas por um modelo colonialista e eurocêntrico, este artigo busca debater sobre as possibilidades e desafios da adoção de uma Educação Patrimonial pautada pela perspectiva da decolonialidade. Para tanto, são trazidas discussões de autores pertencentes à linha de pensamento da corrente decolonial, como Boaventura Sousa Santos, Maldonado-Torres, Catherine Walsh, entre outros, que defendem uma epistemologia do Sul e conclamam uma ecologia dos saberes, como forma de combater as matrizes fundantes do saber-poder ocidental. Conclui-se que a Educação Patrimonial decolonial é necessária para romper com os processos de patrimonialização que reproduzam os processos de dominação do saber-poder sobre as memórias historicamente subalternizadas de grupos sociais não hegemônicos.

Palavras-Chave: Decolonialidade. Epistemologias do Sul. Educação Patrimonial

Resumen

Al considerar que la trayectoria y las prácticas preservacionistas federales están fuertemente marcadas por un modelo colonialista y eurocéntrico, este trabajo intenta debatir sobre las posibilidades y desafíos de la adopción de una educación patrimonial pautada por la perspectiva de la decolonialidad. Para ello, se abordan discusiones de autores pertenecientes a la línea de pensamiento de la corriente decolonial, como Boaventura Sousa Santos, Maldonado-Torres, Catherine Walsh, entre otros, que defienden una epistemología del Sur y una ecología de los saberes, como forma de combatir las matrices fundantes del saber-poder occidental. Se concluye que la educación patrimonial decolonial es necesaria para romper con los procesos de patrimonialización que reproducen los procesos de dominación del saber-poder sobre las memorias históricamente subalternizadas de grupos sociales no hegemónicos.

Palabras clave: Decolonialidad. Epistemologías del Sur. Educación Patrimonial.

A invenção do patrimônio cultural brasileiro e sua gênese colonialista

Nas práticas preservacionistas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, um caso que sempre chama a atenção, por seu caráter emblemático, é

¹ Graduado em Letras Português e Especialista em Gestão de Políticas Públicas de Cultura pela Universidade de Brasília - UnB. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba é da carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental do Ministério do Planejamento, com atuação no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. Coordena as atividades da Casa do Patrimônio da Paraíba, programa de Educação Patrimonial vinculado à Superintendência do IPHAN na Paraíba. E-mail: atilabt@gmail.com

o primeiro processo de tombamento de um terreiro de candomblé. Trata-se do tombamento do terreiro Casa Branca, em Salvador, Bahia, em 1984, quase 50 anos após a criação do IPHAN. O antropólogo Gilberto Velho, convidado para ser relator da proposta, descreve a votação conturbada do Conselho Consultivo do IPHAN quando da análise desse pedido de tombamento, a qual foi marcada por conflitos e embates de interesses. O primeiro tombamento de um bem ligado à cultura afrobrasileira, como destaca o relator, “foi comemorado com grande alegria e júbilo pela maioria do público presente, mas não podia ocultar as fortes diferenças de opinião e de pontos de vista” (VELHO, 2007, p. 252).

O conflito patente nesse episódio ilustra bem como, durante muito tempo, as políticas de patrimônio no Brasil capitaneadas pelo IPHAN foram (e em muitos casos ainda seguem) marcadas por práticas eurocentradas e colonialistas, refletindo-se, inclusive, nas ações educativas voltadas para o patrimônio cultural. Para compreender esse fenômeno, é necessário traçar rapidamente o contexto e os ideais dos protagonistas que conceberam e criaram o IPHAN. Não é objetivo deste trabalho aprofundar essa questão, pois muitos autores, com diferentes perspectivas, já o fizeram exaustivamente (FONSECA, 2005; CHUVA, 2003; entre outros), mas apenas apontar o que demarca a gênese do modelo colonialista e eurocêntrico das práticas preservacionistas no Brasil.

Na explicação de Maria Cecília Londres Fonseca (2005), a preservação dos monumentos está atrelada à formação dos Estados-nação e data dos anos finais do século XVII, quando o Estado, na Europa, passa a assumir a proteção legal de determinados bens aos quais foi atribuída a capacidade de simbolizarem a herança cultural das nações. Assim, as noções modernas de monumento histórico, patrimônio e preservação começam a ser elaboradas a partir do momento em que surge a ideia de estudar e conservar um edifício pela razão de que é um testemunho da história ou considerado uma obra de arte. Cabia a determinados agentes a tarefa de seleção entre conservar ou destruir monumentos, legitimando processos de atribuição de valores segundo determinados critérios. Nesse processo, manifestam-se os conflitos de interesse em jogo na prática preservacionista de bens culturais em nome do interesse público.

Cecília Londres ainda expõe que o sentimento de piedade religiosa e de devoção às relíquias, na Europa, constituiu a origem do sentimento de apego aos bens simbólicos. No século XV ocorreram as primeiras medidas de preservação, mas durante os três séculos seguintes a preservação de monumentos se manifestava basicamente em iniciativas

isoladas. Prédios antigos (vinculados a culturas pagãs) eram ressemantizados e retraduzidos em termos cristãos. Muitos eram reutilizados ou tinham seus elementos aproveitados em outras construções. Foi a ideia de nação que veio garantir o estatuto ideológico à constituição dos patrimônios históricos e artísticos e coube ao Estado nacional assegurar a sua preservação. A noção de monumento, no seu sentido moderno, ou seja, formulada enquanto monumento histórico e artístico, é que fez com que a noção de patrimônio se convertesse em uma categoria socialmente definida, regulamentada e delimitada. Foi preciso que surgissem ameaças concretas de perda de monumentos (já então valorizados como expressões históricas e artísticas), como o vandalismo da Reforma e o da Revolução Francesa, além da mística do culto à nação, para que a preservação dos monumentos se tornasse um tema de interesse público.

No Brasil, a prática preservacionista seguiu a tendência europeia, ligando-se intimamente à ideia de formação e afirmação do Estado-nação. Mas, para além disso, como destaca Márcia Chuva (2003), o desejo de pertencer à civilização ocidental foi, provavelmente, o que configurou o processo de invenção de um patrimônio nacional no Brasil. Para tanto, nomes de peso como Lucio Costa, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, entre outros², foram figuras ícones que imprimiram sua concepção de civilização e nação no projeto de criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – o SPHAN (hoje IPHAN), no ano de 1937³. Ressalta-se o que Chuva (2003, p.16) discorre sobre a visão de Rodrigo Melo Franco, que presidiu o SPHAN desde sua fase experimental, em 1936, até o ano de 1967:

Diante do longo trabalho que estava por se realizar para que a nação brasileira se constituísse, Rodrigo Melo Franco considerava fundamental, ao mesmo tempo, reafirmar uma herança europeia – portuguesa – e, em contrapartida, negar uma

² Deve-se ressaltar, também, a figura de Mário de Andrade. É de sua autoria o anteprojeto de criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN. Muitos são os autores (FONSECA, 2005; CHAGAS, 2006) que apontam o caráter extremamente inovador, para a época, desse anteprojeto, em que está patente o resultado dos estudos empreendidos pelo intelectual, pesquisador e poeta, sempre preocupado com a identificação de uma cultura nacional, antecipando, inclusive, os preceitos da Carta de Veneza de 1964. Grande parte dos ideais do anteprojeto de Mário, no entanto, não foi recepcionada no texto final de criação do SPHAN.

³ O SPHAN foi criado por meio do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, durante o momento de centralização do poder, no governo de Getúlio Vargas, e tem por finalidade determinar, organizar, conservar, defender e propagar o patrimônio histórico e artístico nacional. Esse mesmo decreto-lei também cria o instituto do “tombamento”, figura jurídico-administrativa que visa garantir a preservação dos bens culturais de natureza material.

possível herança indígena. Argumentava que as frágeis construções de madeira haviam sido logo substituídas pelas edificações mais duradouras que imprimiram às primeiras povoações sua “fisionomia peculiar” ...

A posição que Rodrigo Melo Franco tomou nesse debate delinearía, ou melhor, daria propriamente uma forma ao pensamento que se consolidou no SPHAN, ao buscar, sem regionalismos, constituir a fisionomia do Brasil que seria apresentada, no âmbito das relações internacionais que estabelecia, para garantir um pertencimento ao mundo das nações modernas.

Sempre preocupados que a arte brasileira se enquadrasse em “padrões universais”, essa fisionomia do Brasil que se delineava, a partir de seu patrimônio histórico e cultural, seria expressa na arquitetura e a atenção à preservação dos bens culturais centrava-se na “valorização do passado colonial, representando as origens da nação, conferindo-lhe uma ancestralidade que deveria referenciar-se numa matriz portuguesa, mas que, a partir dela, configuraria um universo tipicamente brasileiro” (CHUVA, 2003, p. 324).

E, de fato, com a criação do SPHAN e da figura do tombamento como um instrumento de proteção legal aos bens móveis e imóveis declarados como patrimônios históricos e artísticos nacionais, a prioridade foi dada aos remanescentes da arte colonial brasileira e à arquitetura religiosa católica, justificada pelo processo de urbanização que se acelerava e do saque e comercialização dos bens móveis. Fonseca (2005) acrescenta que os critérios adotados pelo SPHAN eram sustentados não tanto por estudos e pesquisas, mas pela autoridade dos agentes e da instituição que respondiam pelos tombamentos. O exercício dessa autoridade era considerado legítimo na medida em que cabia ao Estado, naquele momento, o papel de intérprete e guardião dos valores culturais da nação (essa concepção estava atrelada ao papel assumido pelo Estado Novo, durante o governo de Getúlio Vargas).

Essa característica, ademais, não se restringe à trajetória do IPHAN, mas abarca outros equipamentos culturais ligados ao patrimônio, a exemplo dos museus. Durante todo esse período, o que se observa é que a criação e configuração dos museus no Brasil estavam basicamente adstritas aos aparelhos ideológicos do Estado, bem como às classes e segmentos dominantes. Foi um fenômeno puramente colonialista, como aponta Hugues de Varine: “Foram os países europeus que impuseram aos não europeus seu método de análise do fenômeno e patrimônio culturais; obrigaram as elites e os povos destes países a ver sua própria cultura com olhos europeus” (VARINE apud CHAGAS; GOUVEIA, 2014, p. 10). Portanto, seguir o modelo europeu de conceber o patrimônio e de criar museus esteve atrelado, no Brasil, à necessidade de formação

e afirmação da identidade de uma nação que se via como “nova” e que precisava equiparar-se às demais nações europeias que tinham como referência.

Embora o debate até o momento tenha se concentrado na fase inicial da atuação do IPHAN, não se pode desconsiderar as dinâmicas e transformações por que passou a instituição ao longo dos seus 80 anos, bem como os novos instrumentos de preservação⁴, práticas e acepções na lida com o patrimônio cultural, pautados na democratização e reconhecimento de diferentes saberes. Entretanto, formas autoritárias se perpetuaram ao longo dos anos nas práticas preservacionistas (sob a tutela do Estado), ao mesmo tempo em que conviveram com outras baseadas na horizontalidade e no respeito à diversidade cultural e aos saberes das comunidades e dos detentores dos bens culturais. Essa realidade se repercutiu nas ações educativas voltadas para o patrimônio empreendidas pelo IPHAN ou no “(não) lugar” (SIVIERO, 2015) da Educação Patrimonial dentro da instituição.

Esse “(não) lugar” da Educação Patrimonial em diferentes momentos da trajetória do IPHAN é bem delineado por Fernando Siviero (2015). No seu traçado, merecem destaque as visões de Rodrigo Melo Franco e de Aloísio Magalhães, bem como as iniciativas mais recentes de debate e institucionalização do campo da Educação Patrimonial dentro do IPHAN. Siviero demonstra que Rodrigo concebia a educação como difusão do conhecimento, estabelecendo “uma relação direta intrínseca e mecânica entre conhecer (educação) e preservar” (2015, p. 87), condizente com uma acepção de educação instrutivista e com uma lógica paternalista na relação entre o Estado e a sociedade.

Uma mudança de postura começa a se desenhar apenas entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, quando Aloísio Magalhães esteve à frente do Centro Nacional de Referências Culturais - CNRC⁵ e posteriormente da Fundação Nacional Pró-Memória⁶. O CNRC, como o próprio nome diz, pautava-se na ideia de referências culturais e não de patrimônio nacional, cujos projetos se baseavam no fortalecimento dos conhecimentos e

⁴ É o caso, por exemplo, do Registro dos Bens Culturais de Natureza Imaterial, outro instrumento de proteção dos bens culturais, criado pelo Decreto nº 3551, de 4 de agosto de 2000.

⁵ O CNRC surgiu a partir da articulação de diferentes profissionais, de distintas áreas acadêmicas. Começou a funcionar em 1975, devido a um convênio firmado entre diversas instituições, e, em 1979, passou a integrar a estrutura do governo federal, quando Aloísio Magalhães foi nomeado diretor do IPHAN.

⁶ Nessa época, a competência para atuação com a política de patrimônio foi fundida entre o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN (órgão normativo) e a Fundação Nacional Pró-Memória (órgão executivo).

referências culturais locais, com a proximidade e participação dos grupos e comunidades, em contraponto à homogeneização cultural. Diferentemente da atuação do SPHAN até então, o foco do CNRC não eram os bens de pedra e cal. Seu interesse recaía às manifestações culturais vivas, inseridas nas práticas sociais contemporâneas. Nas próprias palavras de Aloísio (apud FONSECA, 2005, p. 154),

a aproximação que o CNRC deu ao conceito de bem cultural atinge uma área que o Patrimônio não estava cuidando. Ou seja: o bem cultural móvel, as atividades do povo, as atividades artesanais, os hábitos culturais da humanidade. O Patrimônio atuava de cima para baixo, e, de certo modo, com uma concepção elitista.

Nesse período é realizado o Projeto Interação (BRANDÃO, 1996) resultado de ações interinstitucionais e de uma equipe multidisciplinar, em plena ditadura militar, que desenvolviam projetos em diferentes partes do país, com vistas à valorização da diversidade cultural e do reconhecimento de referências culturais locais, não se atendo aos bens culturais tutelados pelo Estado.

Quase que contemporaneamente a esse projeto, entretanto, é disseminada e amplamente repercutida a concepção de Educação Patrimonial proposta em metodologia criada por equipe do Museu Imperial e sistematizada no Guia Básico de Educação Patrimonial (HORTA et al, 1999). Nominalmente inspirada em trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra sob a designação de *heritage education*, essa metodologia específica desconhece as práticas educativas voltadas para o patrimônio precursoras no país (CHAGAS, 2013) e pauta-se numa acepção instrutivista de educação, seguindo uma veia colonizadora em relação ao patrimônio cultural, na medida em que o concebe como anterior ao indivíduo e não como resultado de uma apropriação carregada de conflitos, embates, consensos e dissensos entre os sujeitos sociais.

Pode-se afirmar que, institucionalmente dentro do IPHAN, o lugar da Educação Patrimonial começa efetivamente a ser desenhado e a tomar corpo após a criação da Gerência de Educação Patrimonial e Projetos (hoje Coordenação de Educação Patrimonial - Ceduc), no ano de 2004, que tem suas diretrizes políticas sistematizadas na publicação “Educação Patrimonial: históricos, conceitos e processos” (FLORÊNCIO et al, 2014), bem como na Portaria IPHAN nº 137, de 28/04/2016. A partir da criação dessa Gerência, o IPHAN promoveu diferentes encontros para se debater conceitos, diretrizes e linhas programáticas para uma política nacional voltada para a Educação Patrimonial, a exemplo

do I Encontro Nacional de Educação Patrimonial (2005), Oficina de Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio (2008), I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio (2009) e o II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (2011).

Diante dessa trajetória e considerando o (não)lugar da Educação Patrimonial nas políticas de preservação do patrimônio cultural federal, que, em sua gênese (e ainda persistente na genética de sua espinha dorsal), pautam-se numa prática colonialista e eurocêntrica, questiona-se em que medida é possível a adoção e a assunção, como um projeto político-ideológico, de práticas decoloniais no trabalho com a preservação do patrimônio cultural? E, nesse contexto, qual é o papel de uma Educação Patrimonial decolonial para romper com os processos colonialistas em relação ao patrimônio cultural no Brasil, o qual é marcado “por imagens de fortalezas militares, Casas de Câmara e Cadeia, igrejas católicas, fazendas e engenhos, denotando que os personagens da memória nacional são as elites políticas, militares, religiosas e econômicas” (SCIFONI, 2012, p. 34)? Por fim, cabe indagar se o IPHAN, hoje com um lugar institucionalizado em sua estrutura para a Educação Patrimonial, possibilita e estimula práticas educativas decoloniais para se atuar com o patrimônio cultural. Para tanto, inicialmente vamos apresentar um breve traçado sobre o pensamento decolonial a partir de autores que trilham nessa linha de pensamento e defendem uma epistemologia do Sul.

Por uma epistemologia do Sul e a ecologia de saberes

São cada vez mais expressivas e crescentes, na atualidade, a pesquisa e produção de pensadores da corrente decolonial, cujas discussões nos permitem enxergar como se deram os processos e a trajetória de patrimonialização no Brasil, bem como as práticas educativas a eles aliada. Um grande expoente dessa linha de pensamento é o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, cuja obra procura descortinar os subterfúgios e as matrizes fundantes da dominação do saber-poder. Nessa esteira, discute o impacto do colonialismo e do capitalismo modernos e como esses contribuíram para a construção e consolidação de epistemologias dominantes, que foram efetivas na supressão de diferentes formas de saber próprias de povos e nações colonizados, relegando os seus saberes e conhecimentos ao silenciamento ou à subalternidade.

De forma a combater a dominação do saber-poder por meio das epistemologias dominantes, Santos defende o reconhecimento e a conclamação do que intitula “Epistemologias do Sul” (SANTOS; MENESES, 2009)⁷. Trata-se de uma alternativa que congrega um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes empreendida pelos processos de colonização, a partir de uma norma epistemológica dominante, que se impõe como superior e se apresenta universal e naturalizada ao longo dos últimos séculos. Essa nova forma de conceber a produção do conhecimento, de forma diferente, valoriza os saberes subalternos que resistiram aos processos colonizadores e as reflexões por eles produzidas, trabalhando na perspectiva da horizontalidade entre os diferentes conhecimentos.

Ao reconhecer a diversidade epistemológica do mundo, Santos explica que o Sul é

concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte) (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12/13).

A força política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo moderno foi o que possibilitou a supremacia de uma epistemologia ocidental, impondo-se sobre os povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos, constituindo-se, assim, um epistemicídio relacionado aos saberes e conhecimentos de grupos sociais subalternos e oprimidos. E a legitimação dessa epistemologia somente foi possível por conta de um vasto aparato institucional – centros universitários, sistemas de peritos, pareceres técnicos – tornando difícil o diálogo com outros saberes⁸.

As epistemologias dominantes, que se contrapõem à perspectiva da horizontalidade contida na ideia das epistemologias do Sul, coadunam-se com o

⁷ Em obra organizada conjuntamente com Maria Paula Meneses, intitulada “Epistemologias do Sul”, Boaventura Sousa Santos convida diversas autoras e autores da linha do pensamento decolonial para debater a temática, sob diferentes perspectivas. É essa obra, sobretudo, que tomo como referência, neste trabalho, para pensar as práticas educativas voltadas para o patrimônio cultural sob a ótica da decolonialidade.

⁸ Assemelha-se ao que Foucault (1987) explica, a respeito da construção de uma genealogia do poder, como o poder legal de vigiar e punir, na sociedade moderna, é fracionado ao longo do processo penal e da execução da pena, dependendo, além da decisão do juiz, do papel de peritos psiquiátricos, psicólogos, funcionários da administração penitenciária, assistentes sociais, entre outros.

pensamento moderno ocidental, que Boaventura Sousa Santos (2009a) considera como um “pensamento abissal”. Explica o sociólogo que a realidade social é dividida em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. O que está do outro lado da linha é excluído radicalmente e concebido como inexistente, irrelevante ou incompreensível. O pensamento abissal consiste na impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Portanto, produz e radicaliza distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis.

A ciência moderna tem o monopólio da distinção abissal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de conhecimentos alternativos: como a filosofia e a teologia. Isso se dá pela disputa epistemológica moderna dentre as formas científicas e não científicas da produção da verdade. Essas tensões são visíveis, mas a sua visibilidade se assenta na invisibilidade de outras formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas formas de conhecer: os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha. Do outro lado da linha, é como se não houvesse conhecimento real. Existem crenças, opiniões, magia, idolatria, etc., que podem ser, no máximo, objeto de estudo pelas “ciências reais”. Eliminam-se, assim, quaisquer realidades que se encontrem do outro lado da linha. O que está do outro lado da linha está para além do verdadeiro e do falso ou do legal e do ilegal. O outro lado da linha compreende apenas práticas incompreensíveis (magia ou idolatria), negando-se até mesmo a natureza humana dos agentes do outro lado da linha: “A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2009a, p. 31).

Seguindo sua linha de pensamento, Santos esclarece que as linhas abissais continuam, até hoje, a estruturar o conhecimento e o direito modernos e são constitutivas das relações que o ocidente protagoniza no sistema mundial. A injustiça social global está intimamente ligada à injustiça cognitiva global. Portanto, a luta por justiça social global perpassa pela luta por uma justiça cognitiva global, o que exige um novo pensamento: um “pensamento pós-abissal”. Como ressalta, o “pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes” (SANTOS, 2009a, p. 44).

A ecologia de saberes é outra potente ideia defendida por Santos, que se apresenta como uma alternativa ou oposição ao pensamento abissal. Nesse sentido, a ecologia dos

saberes baseia-se no reconhecimento da pluralidade e da diversidade de conhecimentos heterogêneos, que podem estar sempre em interseção e interações dinâmicas, em um diálogo horizontal e democrático. Sabendo que todos os saberes têm seus limites internos e externos, a essência da ecologia dos saberes consiste em conceber o conhecimento como interconhecimento, levando em conta a diversidade epistemológica do mundo, em vez de considerar unicamente o conhecimento científico. A ciência, desta forma, é apenas uma parte da ecologia de saberes. A ecologia dos saberes concebe que a pluralidade de saberes existentes no mundo é infinita e, portanto, inatingível como tal. Nenhum saber específico dá conta dessa pluralidade, assim os limites e possibilidades de um dado tipo de saber residem na existência de outros saberes: “a assimetria entre os saberes ocorre sobreposta à assimetria dos poderes” (SANTOS, 2009b, p. 468).

Ao reforçar as postulações de Boaventura Sousa Santos, João Arriscado Nunes (2009) explica que o pensamento pós-abissal se configura como um pensamento alternativo de alternativas, que reconhece a dignidade e a validade de todos os saberes, bem como que todos os saberes se equivalem. O que consta como conhecimento é muito mais do que a epistemologia hegemônica convencional. Portanto nenhum saber pode ser desqualificado e nenhum saber é padrão e, conseqüentemente, natural, embora as matrizes de poder que estão subjacentes ao poder hegemônico da ciência moderna procuram naturalizá-la. Como destaca o autor,

A epistemologia do Sul aparece como uma refundação radical da relação entre o epistemológico, o ontológico e o ético-político a partir, não de uma reflexão centrada na ciência, mas em práticas, experiências e saberes que definem os limites e as condições em que um dado modo de conhecimento pode ser ‘traduzido’ ou apropriado em novas circunstâncias, sem a pretensão de se constituir em saber universal (NUNES, 2009, p. 236-237).

Há que considerar, ainda, que na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, simultaneamente, ignorâncias, pois as formas de ignorâncias são tão heterogêneas como as formas de conhecimentos. A ecologia de saberes nos permite lidar com aquilo que conhecemos, mas também com aquilo que não conhecemos. E reconhecer que aquilo que ignoramos é ignorância nossa e não ignorância geral. Portanto a ecologia de saberes é também a epistemologia da doura ignorância. O seu contrário seria o fascismo epistemológico. Tanto o fascismo epistemológico como a ecologia de saberes são uma opção epistemológica e política. (SANTOS, 2009a e 2009b).

A descolonização como requisito absoluto para o reconhecimento da diferença e da diversidade também é defendida por Nelson Maldonado-Torres (2009). Esse autor apresenta a tese do que denomina “esquecimento da colonialidade”, tanto por parte da filosofia ocidental como por parte da teoria social contemporânea. Ao desenvolver a ideia da “diversalidade radical”, Maldonado-Torres faz uma crítica frontal à postura reprodutora da colonialidade. A diversalidade radical segue um caminho antagonicamente diferente e rompe com a legitimação da busca de raízes europeias e norte-americanas nas ciências sociais e a respectiva formulação de um ponto de vista pretensamente universal, expondo e defendendo o potencial epistêmico das epistemologias não europeias. Em suas palavras:

A diversalidade radical implicaria um divórcio efectivo e uma crítica das raízes que inibem o diálogo e a formulação de uma geopolítica do conhecimento descolonial e não racista. Parte do desafio que consiste em pensar seriamente em Fort-de-France, Quito, La Paz, Bagdad e Argel, e não apenas Paris, Frankfurt, Roma ou Nova Iorque, como possíveis lugares de conhecimento. [...] Essa ocasião deveria servir mais para examinar a nossa cumplicidade com os velhos padrões de dominação e de procura de faces invisíveis do que para procurar raízes imperiais [leia-se, no Norte europeu]; servir mais para uma crítica radical do que para um alinhamento ortodoxo contra os que são persistentemente considerados os bárbaros do conhecimento. (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 376).

Citando Walter Dignolo, Maldonado-Torres explica que uma das formas eficazes de evitar questões atinentes ao papel da experiência colonial da modernidade é situar o seu surgimento no final do século XVIII. Mesmo grande parte dos estudos pós-coloniais acata a ideia da fixação espaço-temporal da modernidade entre o fim do século XVIII e início do século XIX, perdendo de vista os padrões de mais longo prazo da dominação e exploração colonial anterior a esse período. Enrique Dussel (2009), de forma semelhante, aborda essa questão, afirmando que é preciso encarar a origem da modernidade com novos olhos, abandonar e refutar a construção da origem de uma modernidade numa visão intra-europeia, eurocêntrica, autocentrada, ideológica a partir da centralidade do Norte da Europa. Explica que a Europa passa a ser o centro da história mundial apenas a partir da revolução industrial. No entanto, graças a uma miragem eurocêntrica, toda a história anterior aparece como tendo a Europa como centro, distorcendo o fenômeno da modernidade. Dussel, ao discorrer sobre a filosofia de Hegel, entende que esta se fecha numa reflexão puramente centrada na Europa. Como exemplo, cita o caso de Hegel desconsiderar que a invenção da pólvora tenha se dado há séculos na China, ao passo que considera que o homem descobriu a América, como se os indígenas americanos não

fossem humanos e a América tinha que esperar pelos europeus para que o ‘homem’ a descobrisse.

Outra autora que merece destaque nos estudos da corrente decolonial é a intelectual-militante Catherine Walsh, que já atuou juntamente com Paulo Freire em processos de luta por justiça e transformação social. Em sua obra “Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época”, analisa o Estado e a sociedade na perspectiva de lugares de luta decolonial.

Defende abertamente a interculturalidade, entendida como processo e projeto social, político, ético e epistêmico. Explica que a interculturalidade esparrama horizontes e abre caminhos de enfrentamento ao colonialismo ainda bastante presente [e, acrescentaria, onipresente], criando posturas e estruturas novas e distintas. O processo social e político de luta decolonial tem como projeto a transformação social e política, como também a transformação das estruturas do pensar, do atuar, do sonhar e do viver.

Ao afirmar o processo político e social decolonial [em vez de descolonial], explana que

Suprimir o “s” e nomear “decolonial” não é promover um anglicismo. Pelo contrário, é marcar uma distinção com o significado em castelhano [e também acrescentaria, por analogia, em português] do “des”. Não podemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial; ou seja, passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e marcas desistissem de existir. A intenção é mesmo assinalar e provocar um posicionamento – uma postura e atitude contínua – de transgredir, intervir, insurgir e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual podemos identificar, visibilizar e estimular “lugares” de exterioridade e construções alternativas. (WALSH, 2009, p. 16-15)⁹

A perspectiva da colonialidade, portanto, é o pano de fundo para sua análise dos padrões e matrizes de poder que estão por traz da construção do discurso da “mestiçagem” no contexto equatoriano e bolivariano, que configura, na verdade, uma cultura nacional excludente e homogeneizadora. Ela explica que não só nesses países, mas na América, a ideia de raça como um instrumento de estruturação social foi configurada como um padrão de poder por meio das práticas e estruturas da colonialidade, relacionando-se diretamente com a exploração do trabalho e com o capitalismo mundial. A mestiçagem, desta forma, é utilizada como discurso de poder. Os colonizadores conseguiram impor um padrão de dominação estabelecendo a superioridade branca

⁹ Tradução livre do autor.

européia em contraponto à inferioridade dos negros e indígenas, como também às suas respectivas identidades e referências culturais, sendo os mestiços novos desenhos de identidades na liminaridade, no meio do caminho. Assim aponta:

Tanto para os povos negros como para os indígenas e mestiços, a colonialidade operou no nível intersubjetivo e existencial, permitindo a desumanização de alguns, a sobre-humanização de outros e a negação dos sentidos integrais da existência e humanidade. Também operou epistemicamente, localizando o conhecimento na Europa e no mundo ocidental, descartando por completo a produção intelectual indígena e afro, e impulsionando a construção letrada da identidade nacional. (WALHS, 2009, p. 30).¹⁰

A partir dessas considerações, questiona-se como um processo político e social que tenha por base a decolonialidade, como defende Boaventura Sousa Santos, Catherine Walsh e os demais autores aqui abordados, podem ser assumidos nos processos de patrimonialização e nas práticas educativas a eles atreladas? É possível pensarmos numa Educação Patrimonial decolonial como um projeto político e social? Até que ponto as políticas e diretrizes do IPHAN voltadas para a Educação Patrimonial apontam ou contribuem para pensarmos e atuarmos com uma Educação Patrimonial na perspectiva da decolonialidade? São essas questões que irão nortear a discussão que se segue.

A Educação Patrimonial decolonial como projeto ético-político

Ao se reportar à mitologia da ‘descolonização do mundo’, o sociólogo portorriquenho Ramón Grosfoguel, pensador da atualidade também pertencente à corrente decolonial, discorre que

Durante dos últimos cinquenta anos, os Estados periféricos que hoje são oficialmente independentes, alinhando com os discursos liberais egocêntricos dominantes (Wallestein, 1991a, 1995), construíram ideologias de ‘identidade nacional’, ‘desenvolvimento nacional’ e ‘soberania nacional’ que produziram uma ilusão de ‘independência’, ‘desenvolvimento’ e ‘progresso’. Contudo, os seus sistemas econômicos e políticos foram moldados pela sua posição subordinada num sistema-mundo capitalista que se organiza em torno de uma divisão hierárquica internacional do trabalho (2009, p. 396).

No caso brasileiro, isso é realidade pelo menos desde a virada do século XIX para o século XX, o que se refletiu, como vimos, na história da patrimonialização dos nossos bens

¹⁰ Tradução livre do autor.

culturais. A ideologia de uma identidade nacional homogênea e coesa, extremamente pautada numa herança europeia e num poderio católico-militar, é o que caracterizou a política preservacionista implantada no Brasil nos anos 1930, com a criação do SPHAN, perdurando-se por várias décadas.

Pode-se afirmar, assim, que um determinado conceito de nação agenciou o surgimento das práticas preservacionistas no país, as quais têm impactos até os dias atuais, sobretudo se considerarmos a narrativa de identidade nacional desenhada pelos bens patrimoniais tutelados pelo Estado. Mas isso não impede dizer que dinâmicas de transformação, com novos pensamentos que permeiam anseios sociais que conclamam a representatividade da diversidade cultural, não tenham ocorrido em paralelo e tomado força ao longo da trajetória de atuação do IPHAN nos seus oitenta anos de existência.

Há que considerar que, em meio às influências das lutas e movimentos sociais que ocorreram em várias partes do mundo no segundo pós-guerra, sobretudo considerando as ideias revolucionárias amplamente intensificadas nos anos 1960, o campo do patrimônio foi invadido por novas reflexões e, conseqüentemente, passou por transformações. Na América Latina e, especificamente no Brasil, essa onda tem forte reverberação, por exemplo, no campo dos museus (CHAGAS; GOUVEIA, 2014). O fazer museológico atrelado à preservação do patrimônio em que se reproduz um sistema de dominação de um determinado segmento da sociedade e a museologia cujas práticas e técnicas não se atinham aos problemas sociais foram amplamente questionados e colocados em xeque. Uma nova postura do fazer museológico, influenciada pelas lutas e movimentos sociais, surgia e se apresentava como um novo pensamento no campo da museologia. Defendia-se uma prática museológica cuja principal preocupação são os sujeitos e os problemas sociais por que passam as comunidades a que o museu atende, com vistas à busca de seu desenvolvimento sociocultural.

No campo do patrimônio, esse novo pensamento que busca considerar as referências culturais dos diferentes segmentos sociais e romper com a lógica da homogeneização da identidade nacional começa a tomar corpo, institucionalmente, com a criação do CNRC, na década de 1980, e com os ideais de Aloísio Magalhães quando esteve à frente da Fundação Nacional Pró-Memória. Papel fundamental também foi a criação do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e do instrumento do Registro como uma ferramenta de acautelamento dos bens culturais de natureza imaterial, por meio do

Decreto 3.551/2000, resultado de intensos debates ocorridos nos anos 1990 e que resgatam, inclusive, ideais do anteprojeto de criação do SPHAN elaborado por Mario de Andrade. A atuação no campo do patrimônio imaterial pelo IPHAN tem sido importante para a valorização das referências culturais historicamente subalternizadas ou silenciadas nos processos de patrimonialização no Brasil, bem como dos seus saberes, fazeres e epistemologias, a exemplo das referências culturais africanas e indígenas.

Com isso, no entanto, não pretendo afirmar que os processos de patrimonialização romperam totalmente com os mecanismos que contribuem para a manutenção das matrizes fundantes que reforçam a dominação do saber-poder característicos da colonialidade. As atuações são diversas e coexistem, ainda nos dias de hoje, processos emancipadores (decoloniais) com práticas que constroem narrativas identitárias nacionais elitistas, dominadoras, excludentes e colonizantes. Como observa o antropólogo Emanuel Braga (2016), as práticas preservacionistas subliminarmente temperam o périplo colonial lusitano com curiosidades etnográficas dos elementos indígenas e africanos. Isso implica afirmar que ainda, ou mais do nunca, é necessário conceber e atuar por uma geopolítica decolonial nas políticas de preservação do patrimônio, deslocando o sujeito e o objeto patrimonializado ou passível de patrimonialização, bem como subvertendo a lógica da colonialidade que perdura até hoje.

Felizmente, no campo da Educação Patrimonial, embasados numa perspectiva educativa crítica e emancipadora freiriana, os debates promovidos pela Ceduc nos fóruns e encontros temáticos já citados têm pautado as atuais diretrizes políticas e ações na área, aproximando-se dos anseios e ideais dos defensores da perspectiva decolonial. Na publicação que traz o histórico, conceitos e processos da Educação Patrimonial, a Ceduc reconhece que

Os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural. (FLORÊNCIO et al, 2014, p. 19).¹¹

¹¹ Tais premissas são institucionalizadas por meio da Portaria IPHAN nº 137, de 28 de abril de 2016, que estabelece as diretrizes para a Educação Patrimonial no âmbito do IPHAN e das Casas do Patrimônio.

Defender a construção coletiva e democrática do conhecimento e a participação efetiva dos diferentes atores nos processos de apropriação do patrimônio cultural (considerando tanto os agentes institucionais como os detentores das respectivas referências culturais) é trabalhar sob o ponto de vista da ecologia dos saberes proposta por Boaventura Sousa Santos. Configura, também, reconhecer que o patrimônio cultural é produto das relações sociais e dos significados que os indivíduos lhe atribuem. Por esse caminho, quebram-se as linhas abissais que construímos, muitas vezes institucionalmente, entre os supostamente detentores do saber(-poder), que falam em nome do Estado e dos institutos de patrimônio, e as comunidades que precisam ser “conscientizadas” acerca da preservação de um dado patrimônio, ao mesmo tempo fetichizado e alheio ao indivíduo, no qual muitas vezes os grupos sociais com os quais estamos lidando não se vêem representados.

Sem querer esgotar o documento produzido pelo IPHAN, é importante destacar que as diretrizes também concebem o patrimônio cultural como um campo de conflito e a dimensão política das práticas educativas a ele atreladas, compreendendo que tanto a produção da memória como do esquecimento são produtos sociais. Desta forma, nesse campo de conflito, uma Educação Patrimonial na perspectiva da decolonialidade – ou, já assumindo o termo, a Educação Patrimonial decolonial – reconhece que os processos de patrimonialização foram e são amplamente influenciados por uma matriz de poder colonialista e pela dominação do sistema capitalista dela decorrente, muitas vezes invisível ou escamoteada. A Educação Patrimonial decolonial, enfim, admite que o colonialismo se perpetuou, como bem demonstra Boaventura Sousa Santos, sobre a colonialidade do saber-poder; o que torna necessário contestar e romper com os processos de dominação sobre as memórias historicamente subalternizadas de grupos e segmentos sociais não hegemônicos ou estigmatizados. É o que Catherine Walsh (2009) defende, ao tratar da interculturalidade, afirmando que esta visa romper com a história hegemônica que coloca, de um lado, uma cultura dominante e, a reboque, outras culturas subordinadas. Essa estratégia reforça a existência de identidades tradicionalmente excluídas, inibindo um “com-viver” de respeito e legitimidade entre os diferentes grupos sociais.

Para além dos textos institucionais, o IPHAN disponibilizou uma proposta metodológica de Educação Patrimonial, cujos princípios coadunam-se com os ideais da

decolonialidade, que tem sido amplamente disseminada e utilizada em várias partes do país. Trata-se dos inventários participativos (FLORENCIO et al, 2016), uma proposta que surgiu, inicialmente, no âmbito do Programa Mais Educação, em uma parceria entre o IPHAN e o Ministério da Educação, mas que foi adaptada para ser adotada em diferentes contextos e com diferentes públicos, tanto no âmbito da educação formal como da educação não-formal. Os inventários participativos, baseando-se no trabalho com a memória social, partem da premissa de que os próprios grupos e comunidades possam assumir, em primeira pessoa, a identificação, o registro e a seleção das referências culturais significativas para a formação de suas identidades e memórias coletivas. Diversos grupos urbanos, rurais, quilombolas, indígenas, entre outros, têm se apropriado dessa metodologia, usando-a em processos de patrimonialização, sobretudo não institucionalizados¹².

Ao mesmo tempo em que propostas progressistas alinhadas a uma Educação Patrimonial crítica e emancipadora são capitaneadas e impulsionadas pelo IPHAN, outras ações conservadoras e retrógradas são empreendidas, demonstrando as idiossincrasias da instituição. Recentemente, o IPHAN colocou para consulta pública a proposta que visa instituir a Política de Patrimônio Cultural Material¹³. Sem ater-se a todo o seu conteúdo - que realmente merece uma análise com a criticidade necessária -, e limitando-se apenas ao campo da Educação Patrimonial, destaco que a proposta não recepciona os documentos institucionais do próprio IPHAN, como a publicação *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*, e a Portaria IPHAN nº 137/2016, que regulamenta a matéria. Tão-pouco considera o resultado de todas as instâncias de debate com sociedade civil sobre o tema, promovidas pela Ceduc. A concepção de Educação Patrimonial presente na referida proposta configura-se meramente informativa e instrutivista, na acepção da falácia de que simplesmente é preciso conhecer para preservar (TOLENTINO, 2016),

¹² Para aprofundar na temática dos inventários participativos, recomendo a leitura do trabalho de Nito e Scifoni (2017), que traz a experiência do inventário das referências culturais do Minhocão, em São Paulo, como uma contraposição ao processo de *gentrificação* da área central na cidade. Sobre os resultados consolidados de outra experiência, recomendo o catálogo “Tiririca dos Crioulos: um quilombo indígena”, produzido por Sá, Serradela e Léo Neto (2016), a partir do inventário participativo das referências culturais dessa comunidade localizada no município de Carnabueira da Penha, no interior de Pernambuco.

¹³ Até a finalização da escritura deste texto, a proposta estava aberta para contribuições. Portanto, a análise não se ateve ao texto consolidado. A proposta foi colocada para consulta pública por meio do link [http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_PFP_M\(Versao13a\).pdf](http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_PFP_M(Versao13a).pdf). Último acesso em 20/04/2018.

reforçando uma determinada hegemonia do saber-poder e do pensamento abissal, em detrimento da perspectiva da ecologia de saberes. Deixa de lado, portanto, todo o avanço construído pelo próprio órgão com a criação da Ceduc, que tem defendido e impulsionado uma Educação Patrimonial dialógica, crítica e, por que não dizer, decolonial.

Uma Educação Patrimonial que parta da diferença e da interculturalidade precisa ser aguerridamente defendida. Não é possível mais se admitir que práticas de patrimonialização mantenham e reproduzam a colonialidade do poder e que as práticas educativas reencarnem e sejam reprodutoras da colonialidade do saber e do ser. Nestes tempos em que avançam políticas neoliberais e que ondas conservadoras em todos os ambientes sociais se avolumam, é premente debatermos, pensarmos, agirmos e resistirmos por uma Educação Patrimonial decolonial e pós-abissal, como um projeto político, ético e social.

Referências

BRAGA, Emanuel Oliveira. Entre o templo e a ruína: identidades, conflitos e políticas no pós-tombamento da igreja de São Miguel Arcanjo na Terra Indígena Potiguar, Paraíba. In: *Anais da 30ª Reunião Brasileira de Antropologia*. João Pessoa: ABA, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: IPHAN/Depron, 1996.

CHAGAS, Mario de Souza. *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade*. Chapecó: Argos, 2006.

CHAGAS, Mario. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: TOLENTINO, Átila B. (Org.). *Educação Patrimonial: educação, memórias e identidades. Caderno Temático de Educação Patrimonial, n. 3*. João Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, p 27-31, 2013.

CHAGAS, Mario; GOUVEIA, Inês. Museologia social: reflexões e práticas (à guisa de apresentação). In: *Museologia Social. Cadernos do Ceom*. a. 27, n. 41. Chapecó: Unochapecó, p. 9-22, 2014.

CHUVA, Márcia. Fundando a nação: a representação de um Brasil barroco, moderno e civilizado. *Topoi*, v. 4, n. 7, jul-dez, Rio de Janeiro: UFRJ, p. 313-333, 2003.

DUSSEL, Enrique. Meditações Anti-Cartesianas sobre a Origem do Anti-Discurso Filosófico da Modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina; CES, 2009.

FLOÊNCIO, Sônia Rampim; et al. *Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação*. Brasília: IPHAN, 2016.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim; et al. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. 2 ed. Brasília: IPHAN/DAF/Cogedi/Ceduc, 2014.

GROSGOUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: trasmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina; CES, 2009, p. 383-418.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: UFRJ/MinC/IPHAN, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A Topologia do Ser e Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina; CES, 2009, p 337-382.

NITO, Mariana Kimie; SCIFONI, Simone. O patrimônio contra a *gentrificação*: a experiência do inventário participativo de referências culturais do Minhocão. In: *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, n. 5. São Paulo: SESC, p. 38-49, 2017.

NUNES, João Arriscado. O Resgate da Epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina; CES, 2009, p. 215-242

SÁ, Alecsandra Ana dos Santos; SERRADELA, Larissa Isidoro; LÉO NETO, Nivaldo Aureliano. *Tiririca dos Crioulos: um quilombo indígena*. Carnaubeira da Penha: Associação dos Remanescentes do Quilombo Tiririca, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina; CES, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina; CES, 2009a, p. 23-72.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Ocidente Não-Ocidentalista? a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina; CES, 2009b, p. 445-486.

SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Átila B. (Org.). *Educação Patrimonial: reflexões e práticas. Caderno Temático de Educação Patrimonial*, João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, n. 2, p. 30-37, 2012.

SIVIERO, Fernando Pascuotte. Educação e patrimônio cultural: uma encruzilhada nas políticas públicas de preservação. *Revista CPC*, n. 19, São Paulo: USP, p. 80-1-8, jun. 2015.

TOLENTINO, Átila B. O que não é Educação Patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila B.; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs.). Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas. *Caderno Temático de Educação Patrimonial*, João Pessoa: IPHAN/PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, n. 3, p. 38-48, 2016.

VELHO, Gilberto. Patrimônio, negociação e conflito. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ECKERT, Cornelia; BELTRÃO, Jane (Orgs.). *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 249-261.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.

Recebido em 27.04.2018

Aprovado em 30.06.2018